



FACULDADE DE CIÊNCIA DA SAÚDE - FACS
CURSO: PSICOLOGIA

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FASE PRÉ-ESCOLAR

MÁRCIA ALVES DOS SANTOS TRINDADE

BRASÍLIA D/F
DEZEMBRO/2007

MÁRCIA ALVES DOS SANTOS TRINDADE

**A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FASE PRÉ-
ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Centro Universitário
de Brasília como requisito básico para a
obtenção do grau de Psicólogo da Faculdade de
Ciências da Saúde.

Prof^ª. Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores.

BRASÍLIA/DF, DEZEMBRO/2007.



FACULDADE DE CIÊNCIA DA SAÚDE - FACS
CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Profª Dra. Eileen Pfeiffer Flores

Profª Msc. Maria do Carmo de Lima Meira

Profª Msc. Marília de Queiroz Dias Jácome

A menção Final obtida foi:

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2007.

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos:
Pedro Henrique e Luiz Felipe, crianças que singelamente
me mostraram o verdadeiro sentido da vida – o amor – e
que hoje ao brincar com eles, tenho certeza este
sentimento sempre existirá, pois a cada momento se faz
presente no sorriso, gestos e atos infantis de cada um
deles. *“Não me digam que o amor morreu, eu vi
crianças sorrindo.”*

Agradecimentos

Agradeço a Deus, Pai Supremo, pela dádiva da vida. Por me conduzir seguramente na estrada do bem e ter me direcionado a alcançar meus objetivos. Aos meus pais: Baltazar e Maria Zelina que com carinho e simplicidade me ensinaram a valorar a vida. Ao meu esposo, Valdenézio, que com imenso amor, afeto, compreensão e dedicação se fez presente, incentivou e contribuiu para a conquista desta vitória. Aos meus irmãos Ivanete, Ivan, José de Arimatéia e José Ailton que desde a infância me ensinaram que a união fraternal é um grande tesouro. Agradeço ainda a todos os meus familiares e amigos que acreditam no meu potencial.

De modo especial, agradeço à professora Eileen Flores que com profissionalismo, compromisso e interesse, contribuiu significativamente para orientação e conclusão deste trabalho acadêmico.

VOCÊ CRIANÇA

*Você criança que vive a correr,
é a promessa que vai acontecer...
é a esperança do que poderíamos ser...
é a inocência que deveríamos ter...*

*Você criança, de qualquer idade,
vivendo entre o sonho e a realidade
espargem pelas ruas da cidade,
suas lições de amor e de simplicidade!*

*Criança que brinca, corre, pula e grita
mostra ao mundo, como se deve viver
cada momento, feliz, como quem acredita
em um mundo melhor que ainda vai haver!*

*Você é como um raio de luz
a iluminar os nossos caminhos,
assemelhando-se ao Menino Jesus,
encanta-nos com todo teu carinho!*

*Você é a criança, que um dia vai crescer!
É a promessa, que vai se realizar!
É a esperança da humanidade se entender!
É a realidade que o adulto precisa ver...
e também aprender a ser...*

Lauro Kisielewicz

*Essa mensagem é dedicada aos meus filhos Pedro Henrique
e Luiz Felipe e a todas as crianças, motivo maior que me
impulsionou a suscitar esse fascinante tema.*

Márcia Alves

Sumário

Dedicatória.....	v
Agradecimento.....	vi
Mensagem: Você Criança.....	vii
Sumário.....	viii
Resumo.....	ix
Introdução.....	01
Capítulo 1 - Visão Histórica da Infância: uma pequena contribuição.....	03
Capítulo 2 – O Brincar e sua trajetória através dos tempos.....	09
2.1 – Brincadeiras do mundo medieval.....	09
2.2 – O brincar no Brasil - Colônia.....	11
Capítulo 3 - O Brincar como experiência cultural.....	18
Capítulo 4 – O Papel do brincar para o desenvolvimento.....	23
4.1 – Porque as crianças brincam?.....	23
4.2 – A função da brincadeira no desenvolvimento infantil sob o prisma da Teoria Vygostskyana.....	31
Capítulo 5 – O Brinquedo e a criança no contexto da educação infantil.....	38
Considerações finais.....	43
Referências bibliográficas.....	47

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão crítica a cerca da contribuição do brincar no desenvolvimento da criança na fase pré-escolar. Em primeiro foco discorre-se sobre a visão histórica da infância, na qual se pontua que o sentimento da infância foi historicamente construído através dos tempos. Sequencialmente, numa relação direta com a infância é delineado o ato de brincar, sua contribuição e trajetória da Europa na idade medieval até o Brasil - Colônia. Situa-se o brincar como um arcabouço cultural que possibilita a criança participar ativamente de seu contexto social. Finalmente, como alicerce estrutural deste trabalho, salienta-se o brincar e seu papel para o desenvolvimento infantil, com embasamento na teoria vygotskyana. Tal abordagem sintetiza que o brincar permite a criança o acesso e domínio de uma realidade mais ampla e significativa. Como término, promove-se uma discussão tríplice: a criança, o brincar e a educação infantil, na qual se evidencia os ganhos do processo ensino-aprendizagem permeado pelo brincar. Conclui-se ao término deste trabalho que o brincar faculta à criança, na fase pré-escolar, desenvolvimento e crescimento biopsicossocial.

Palavras-chave: brinquedo / criança / cultura / Vygotsky / desenvolvimento / processo ensino aprendizagem.

O estudo sobre a criança e seu desenvolvimento é um dos temas que na atualidade tem despertado interesse de muitos pesquisadores, pais, familiares e profissionais das mais diversas áreas, incluindo a psicologia, medicina e educação.

Em meio a uma demanda que visa garantir melhor desenvolvimento biopsicossocial e relações interpessoais mais adequadas à criança, surge a necessidade de visualizá-la associada às suas brincadeiras.

Segundo Leontiev (2001), o brincar produz sentido na fase pré-escolar. Neste momento, a função do brinquedo é possibilitar à criança participar do mundo adulto, executar as mesmas atividades, porém de forma possível a sua fase de desenvolvimento – brincando.

O objetivo deste trabalho é suscitar pontuações que possam evidenciar e embasar o brincar como contribuição ao desenvolvimento infantil. Discutir como nasceu o sentimento da infância e o papel do brincar como fortalecedor cultural da fase infantil, bem como sua contribuição no desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança.

Torna-se relevante ressaltar que estudos que abordam a relação criança e brinquedo são extremamente válidos. Pontua-se que questões desta natureza contribuem para ampliar os conceitos sobre a infância, fase de desenvolvimento que suscita muitas dúvidas e/ou indagações de leigos e profissionais da área.

O presente trabalho inicialmente pontua um breve histórico sobre o surgimento da infância no cenário da Europa medieval, sob o prisma do historiador francês Philippe Ariès (1981). A partir de uma estreita relação entre criança e brinquedo, traça-se uma trajetória do brincar da idade média o Brasil na atualidade. Enfatizam-se, como contribuições precisas ao tema, os autores Ariès (1981) e Kishimoto (1993).

Evidencia-se que a cultura está diretamente correlacionada ao brincar infantil, teoria que leva Machado (2003) a pontuar que o brincar é caracterizado como primeira atividade cultural da criança.

Como eixo estrutural do trabalho, enfoca-se, com base na teoria de Vygotsky, o brincar e seu importante papel para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

Torna-se pertinente levantar como questionamento: qual a contribuição do brincar para o desenvolvimento e processo ensino-aprendizagem infantil? Como consideração sobre a questão levantada, recorre-se a Santos (2006) que a partir de alguns embasamentos teóricos mais precisos, situa o brincar sobre o prisma de visão filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e psicopedagógico.

Como fechamento ao tema, sintetiza-se a relação criança e o brincar no contexto escolar. Salienta-se que a proposta de agregar brincadeiras e jogos à educação infantil, possibilita à criança um aprendizado amplo e mais significativo.

Capítulo 1

Visão Histórica da infância: uma pequena contribuição

“As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos”.

Postman, (1999).

O conceito ou sentimento de infância, segundo o pesquisador francês Ariès (1981), foi historicamente construído através dos tempos. A criança do século XII, inicialmente era vista como um “adulto em miniatura.” Culturalmente a sociedade da época acreditava que a criança era isenta de características e necessidades próprias.

A visão da infância como fase do ser humano em desenvolvimento, portanto, foco de cuidado e atenção, não pertencia à sociedade medieval. Dentro dessa perspectiva, a história da criança narrada por Ariès (1981), enfatiza que a criança, enquanto “adulto em miniatura”, participava da vida privada, pública e/ou social de sua época, sem qualquer exceção, pudor, ou reserva. Misturados aos adultos, os pequenos homens e mulheres, faziam parte do mesmo mundo, ou seja, dividiam o mesmo espaço, atividades, lazeres e demais situações do cotidiano.

Verifica-se que o conceito de infância é uma construção dos seres humanos e está diretamente relacionado à cultura de cada sociedade. Desta forma, percebe-se que o mesmo jamais poderá ser estático e universal, pois foi criado para atender às demandas de determinadas épocas e contextos sociais diferenciados.

Segundo Postman (1999), o prenúncio da idéia de infância foi uma contribuição dos gregos: “eles não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando foi inventada, pudessem reconhecer-lhes as raízes”. (p. 22).

Na sociedade grega, um dos grandes interesses era focado na educação que deveria ser promovida por meio da escola. Através da educação visava-se garantir o conhecimento e aprimoramento social de uma seleta população pertencente ao mundo grego. Fato esse que se confirma no seguinte trecho: “é sabido que fundaram uma grande variedade de escolas, algumas das quais se tornaram veículos de disseminação da cultura grega em muitos lugares do mundo” (Postman, 1999. p. 21). Numa interface, contrapondo-se ao interesse pela educação. Para os gregos a infância era figurada como tema ambíguo, confuso que despertava pouco ou nenhum interesse durante a idade média.

Salienta-se, com ênfase nesse autor que a civilização romana a partir da base definida pelos gregos, aprimorou a noção de escolarização e ampliou o conceito de infância, superando a definição feita pelo mundo grego. Tal afirmação encontra respaldo no trecho a seguir:

A arte romana revela uma extraordinária atenção à idade, a criança pequena e em crescimento (...). Além disso, os romanos começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos modernos, entre a criança em crescimento e a noção de vergonha. Foi esse um passo crucial na evolução do conceito de criança. (p. 22).

Segundo Postman (1999), no mundo medieval o sentimento de infância não era necessário para a ocorrência do bom desenvolvimento das relações sociais. Justifica que a comunicação se realizava de maneira fluída e direta, transmitida principalmente pela oralidade. Segundo o autor, o surgimento da escola como educação primária surgiu como grande desencadeador da necessidade de separar criança e adulto, fato que só ocorreria séculos depois. Sintetiza-se sua idéia acerca do mundo medieval com o seguinte argumento: “a falta de alfabetização, a falta de conceito de educação, a falta de conceito de vergonha – estas são razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval”. (Postman, 1999, p. 31).

Infere-se com base no fragmento acima que a alfabetização, a educação e a vergonha são criações e necessidades do mundo moderno e contemporâneo. Desta forma o sentimento de infância também encontra sentido de existir dentro desta nova postura sociocultural. A criança na idade medieval, teria então as mesmas necessidades da criança atual? Este é um questionamento que poderá suscitar mais pesquisas, caso inquiete ao caro leitor.

O sentimento de infância foi definido, segundo Ariès (1981), apenas na modernidade. Seus estudos tiveram como objetividade compreender a criança num contexto familiar e social, pertencente ao cenário francês, do século XII ao XVII. Suas pesquisas foram embasadas em fontes diversas como: a iconografia religiosa e leiga, diários de família, cartas, inscrições de túmulos, certidões de batismos, entre outros.

A obra literária “História Social da Criança e da Família” de Ariès (1981) tornou-se fonte de consulta para o presente tópico em discussão. Torna-se relevante ressaltar que o autor em lide evidencia de modo enfático que a criança da era medieval era parte integrante do mundo adulto, todavia não recebia nenhuma atenção e cuidados diferenciados do meio familiar ou social do qual fazia parte.

Durante o período histórico contemplado por seus estudos, Ariès (1981), relata que a forma cronológica de representar as idades das pessoas passou por inúmeras mudanças. A idade da criança foi definida como primeira infância, numa etapa que ia do nascimento até sete anos, fase que se recebia o nome de *infant* (criança). *Infant* simbolizava um ser que não falava. Nesta etapa da vida, evidenciava-se de forma exacerbada a mais significativa diferença entre a criança e o adulto. Igualmente, a criança era vista pelos adultos como um ser incapaz desprovido de razão e/ou importância.

O eixo norteador defendido por Ariès (1981), entre a criança e o adulto não era necessariamente de cunho biológico, assim não era delimitado especificamente pela idade. O

mesmo era definido pelo nível de dependência financeira, era considerada criança a pessoa que independente da idade fosse dependente financeiramente dos pais e/ou do responsável.

A mortalidade e o infanticídio são dois temas bastante salientados enquanto assuntos relevantes no histórico infantil ao longo dos tempos. Em consonância a Ariès (1981), Postman (1999), ressalta que o povo grego, desde a época de Aristóteles, já praticava o infanticídio, sem qualquer restrição moral ou legal. De fato, ainda conforme Ariès: “embora acreditasse que deveria haver limites impostos a essa pavorosa tradição, Aristóteles não levantou objeções firmes a ela”. (p. 22).

O alto índice de mortalidade de criança levava os familiares a não contar a criança nesta fase de desenvolvimento como um membro da família. Tais situações se evidenciam no fragmento de um diálogo a seguir: “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (Ariès, 1981, p. 22).

Sentimentos afetivos familiares e/ou sociais não se evidenciavam no cenário medieval, descrito por Ariès (1981). A cultura social da época determinava que a guarda da criança durante a primeira infância deveria ser delegada a outra família local que tinha a incumbência dos cuidados e educação dessa criança. O retorno à família de origem se efetuava aos sete anos, idade em que ocorria a inserção da criança no “mundo dos adultos”. A partir de tal momento a mesma participaria da rotina e trabalhos familiares e sociais.

Com o passar dos séculos, surgem novas estruturas e demandas sociais, que geram um novo conceito de infância. Assim, já no século XVII, segundo Ariès (1981), é evidenciada a necessidade de se garantir um espaço infantil que apresentasse diferenciação do mundo adulto. O intuito inicial era apenas separar os pequenos seres humanos dos adultos. Sequencialmente surge um novo olhar sobre a infância que se desencadeia a partir de uma nova visão construída paulatinamente no cenário político e religioso. Essas novas frentes e visões inovadoras passaram a exercer pressão e a questionar fortemente o infanticídio.

A partir da nova postura social que gerou maior preocupação com a infância, foram delegadas às mulheres, às amas e às parteiras, o papel de cuidadoras e protetoras das crianças durante toda primeira infância. Surge neste momento um posicionamento diferente, no qual é salientada a necessidade de melhorar as condições e/ou cuidados infantis. (Ariès, 1981).

Com a idade moderna, em consonância com as novas necessidades infantis, delineia-se um novo modelo de estrutura familiar. A família começa a desenvolver um novo olhar sobre a infância, e conseqüentemente a relação familiar vai aos poucos sofrendo transformações. A família se reorganiza, e se reintegra em modelo nuclear, ou seja, a nova realidade é composta por apenas pai, mãe e filho (s), dividindo o mesmo espaço físico. (Ariès, 1981).

O novo enfoque cultural contribuiu significativamente para a ocorrência das mudanças processadas na sociedade da época. A dinâmica familiar passa por nova estruturação e organização. A criança fica com a família desde o nascimento, ambiente no qual começa a ser educada. Surge nesta interface a construção e vivência de um novo elo familiar, o sentimento afetivo, permeado de cuidados com a saúde e higiene, bem estar, carinho, educação e outros. A denominação que Ariès (1981) dá a esse novo quadro é o nascimento do “sentimento de infância”. O mesmo se subdivide em dois momentos: a “paparicação e o apego”.

Por paparicação entende-se a nova forma de relação afetiva entre pais e filhos. Sobressai-se uma imagem diferente de criança, aquela que é graciosa, ingênua, bela e cativante. Seus atos e comportamentos passam a ser compreendidos então como situações prazerosas de alegria e divertimento familiar. Ela passa então a ser vista como um “bichinho de estimação”. (Ariès, 1981).

No século XVII, contrapondo-se e questionando a paparicação infantil, surge “o sentimento de afeto”. Definido como sentimento responsável por suscitar na sociedade

moderna, a necessidade de cuidado, saúde e educação diferenciada à infância. O mesmo objetivava separar a criança do adulto com intuito de propiciar-lhe educação com base nos costumes e disciplinas ensinados de um modo mais racional. (Ariès, 1981).

Torna-se relevante ressaltar que estes dois momentos foram bastante importantes na consolidação do sentimento de infância. A paparicação, fase tão questionada por frentes conservadoras da época moderna, possibilitou à criança e também à família noções vivenciais de pertencimento a um grupo nuclear. Infere-se que a existência do sentimento de paparicação foi determinante para suscitar o desencadeamento do apego e conseqüentemente fazer surgir uma nova visão e postura da infância, neste cenário em foco.

A história da infância através dos séculos segue um percurso do global para o particular. Assim, de uma visão geral e homogênea do ser humano, indiferente às fases de desenvolvimento e necessidades intrínsecas a cada etapa, a história da criança evoluiu paulatinamente dentro de cada contexto sociocultural. Diferentes épocas e culturas contribuíram significativamente para ampliar o conceito de infância através dos tempos. Torna-se possível assim na atualidade encontrar um olhar mais cuidadoso direcionado à criança.

Conclui-se que a partir do cenário exposto nasce definitivamente o sentimento de infância. A presença da criança nos mais diversos cenários sociais vivenciados ao longo da história, somados a necessidade de brincar na infância, são algumas das condições que contribuíram no passado e continuam a fortalecer o sentimento da infância. Com intuito de melhor compreender a criança associada ao brincar, no próximo capítulo traça-se uma trajetória do brincar através dos tempos.

Capítulo 2

O Brincar e sua Trajetória Através dos Tempos

“Brincando, as crianças aprendem a relacionar informações, a reconhecer fenômenos, a fazer comparações, a autoconhecimento, a se autocontrolar, a elevar sua auto-estima, a refletir!” *Queiroz & Jordano, (2004).*

2.1 – Brincadeiras do mundo medieval

Num histórico de culturas primitivas não se identificam jogos e brincadeiras infantis. Pois desde a primeira infância os indivíduos já participam dos afazeres cotidianos e das atividades de subsistência familiar. (Rocha, 2000)

As pontuações históricas mais precisas sobre formas de brincadeiras e jogos infantis, segundo Ariès (1981), datam do ano 1601 com os relatos médicos de Luiz XVIII. Nesta época, as atividades, incluindo brincadeiras e jogos diversos, eram executados socialmente por crianças, adolescentes e adultos, sem distinções e separações por faixa etária.

Os relatos sintetizam que Luiz XVIII brincava com cavalo de pau, cata-vento ou pião, brinquedos considerados rotineiros na época para as crianças e adultos. Pontua-se que Luiz XVIII brincava com brinquedos infantis, recebia presentes infantis, tinha miniaturas de soldados. Quando iniciou o uso da fala, os modos de brincar de Luiz já estavam avançados, cita-se: “continua a tocar seu pequeno tambor, com todos os tipos de toques”. (Ariès, 1981, p. 43).

Tais fragmentos mostram que o brincar possibilita ganhos que antecedem a maturidade adquirida dentro de cada fase do desenvolvimento infantil. Infere-se a partir do exposto que o brinquedo (lúdico), através da relação fantasia e realidade fazem a criança compreender e lidar melhor com seu contexto social.

Desprende-se a partir do relato de Ariès (1981) que o aprendizado adquirido pela brincadeira, contribui para dimensionar e amplificar o desenvolvimento. Ele relata que Luiz XVIII, entre quatro e cinco anos, começa a ler, porém já domina completamente o ambiente a sua volta, além de executar com precisão jogos e brincadeiras diversos, ele brinca com toda criadagem e assistentes reais. Tais situações extraídas de relatos do século XVIII sinalizam que o brincar é compreendido como forma lúdica que promove a aquisição de conhecimentos desde tempos remotos. A criança, antes de obter a compreensão e fazer uso da fala, já interage e se comunica com o ambiente à sua volta através do brinquedo.

Com base no exposto é possível sintetizar de modo geral que o brincar permite a criança reproduzir situações de seu meio social. Cita-se como exemplo: a criança habituada e que vive em fazenda prefere brincar de vacas, bois e outros objetos deste contexto, descartando completamente brinquedos eletrônicos e outros que são muito usados pelas crianças urbanas.

Misturar-se aos adultos e entrar na escola representa uma nova etapa da infância, porém os jogos e brincadeiras continuam a figurar como atividades importantes na rotina da pessoa. Mas a partir deste momento, o pequeno “adulto em miniatura” passa a adquirir um status social que o possibilita participar ativamente de seu contexto. (Ariès, 1981).

Os brinquedos são formas de reproduzir a realidade de modo mais lúdico e prazeroso. Com base em tal preceito, Ariès (1981), ao visualizar as pinturas do séc. XVII (com muitos brinquedos) se pergunta: o brincar sempre foi pertencente ao mundo infantil ou fazia parte do universo adulto. Vale ressaltar, com base em Tunes & Tunes (2001) que os

brinquedos mais usados e preferidos pelas crianças sempre são artefatos reais, como “panela de verdade, telefone de verdade”, o que sinaliza que realmente o brinquedo é uma forma de antecipação do mundo adulto.

Com intuito de compreender a atividade do brincar infantil através dos tempos, a seguir será delineado um histórico do brincar no cenário brasileiro do período colonial.

2.2 – O brincar no Brasil – Colônia

O Brasil - Colônia recebeu como grande contribuição histórica a diversidade lúdica cultural. A unificação de três etnias com características tão diferentes (européia, africana e indígena) originou o povo brasileiro, e consequentemente ricos e diferenciados conceitos e imagens das crianças do Brasil colonial. Neste contexto, os jogos tradicionais contribuíram significativamente para compreender, manter e também dinamizar a cultura infantil no país.

Em consonância ao exposto acima, Heller (1960, p. 17) pontua que:

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não apresenta uma lógica, um planejamento racional. Ela é cheia de contradições e inclui a vida do homem por inteiro. São essas características que permitem a construção de diferentes tipos de imagens da criança, conforme o contexto social a que o ser humano está submetido.

Como contribuição à grande diversidade cultural do Brasil - Colônia, Kishimoto – (1993, p. 15) salienta que “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”. Visto como elemento folclórico, o jogo tradicional infantil possui “características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (p. 15). As raízes folclóricas estão diretamente ligadas às origens e aos significados dos jogos tradicionais infantis. O brincar, no cenário brasileiro, recebeu dos portugueses – enquanto

colonizadores – importante contribuição, incluindo folclore, contos, histórias, lendas, superstições, versos, adivinhas, brinquedos diversos entre outras.

Quanto aos jogos tradicionais infantis, torna-se relevante ressaltar que em algumas culturas são mantidas as raízes históricas contidas no brincar. Porém, salienta-se que enquanto o brincar enfatizar a tradição e a conservação como características essenciais torna-se contraditório afirmar que a função primordial do brincar seja de perpetuar a cultura infantil.

Percebe-se na atualidade que as brincadeiras, principalmente as tradicionais, quando não contextualizadas a uma realidade, perdem seu sentido e consecutivamente o interesse infantil. Como exemplo pode-se citar: a pipa, o pião, as cantigas antigas, entre outros brinquedos e brincadeiras cujos significados e origens estão se perdendo com o tempo. (Kishimoto, 1993).

Como contribuições portuguesas, a autora citada ressalta que “grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida, por intermédio dos primeiros portugueses” (p. 24). A pipa representa uma das tradições milenares folclóricas. A origem deste brinquedo vem de tempos longínquos, não se sabe precisar o século, porém inicialmente era usada pelos adultos nas suas atividades, como em estratégias militares. Séculos mais tarde foi transformada em brinquedo infantil.

As cantigas de origem portuguesa, desde o Brasil colônia até os dias atuais, têm sido utilizadas para embalar o sono das crianças brasileiras; por exemplo, a cantiga *boi da cara preta*. As brincadeiras tradicionais com o passar dos anos começam a ser largamente difundidas por todo país. O modo de brincar recebe adaptações culturais de cada contexto social, o que possibilita à criança brincar de modo mais natural e prazeroso. Por exemplo: os jogos de bater palmas, acompanhados por versos cantados como: “Fiorito que bate, bate; Fiorito que já bateu; quem gosta de mim é ela, quem gosta dela sou eu. Em São Paulo

predomina a versão que substitui o Fiorito por pirulito e que é cantada pela maioria das crianças pré-escolares” (Kishimoto, p. 23).

A influência negra, segundo Cascudo (1958), enriqueceu e dinamizou o brincar brasileiro. A cultura infantil africana, bem como a portuguesa e indígena, foi bastante difundida através da oralidade, ou seja, as crianças expandiram e diversificaram entre si seus repertórios através dos diferentes modos de brincar. Salienta-se ainda que a criança africana, ao chegar ao Brasil, rapidamente incorporou o modo de brincar local, porém a cultura oral permaneceu em seu repertório. A famosa mãe preta, um dos elementos significativos do Brasil - Colônia contribuiu na transmissão do brincar africano, com a oralidade de seus cantos, histórias, lendas, mitos e outros. Há vários relatos mostrando que as crianças africanas vindas para o Brasil, usavam seu tempo livre de forma prazerosa. Não freqüentavam escola, construía seus próprios brinquedos, com uso de materiais retirados da natureza. Estes brinquedos reproduziam as atividades reais dos adultos.

Segundo Ariès (1981), o brincar infantil não pode ser compreendido como um modo qualquer de divertimento vazio e sem significado. O autor citado mostra, conforme já pontuado, que desde a idade média, acrescenta-se também na atualidade, o lúdico para a criança representa uma maneira genuína de produzir a realidade do mundo adulto. Kishimoto (1993, p. 50) confirma Ariès (1981), com o trecho a seguir: “o poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite a criança ir além, do real, o que colabora para seu desenvolvimento. No jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo seu potencial”.

A criança da época do engenho de açúcar, segundo relata de modo bastante interessante Kishimoto (1993), era vista como uma imagem de um ser ativo e criativo em seu modo de viver e brincar. A figura da senhora do engenho, ao contrário da criança, representava a sinhá passiva e submissa. Ela delegava às escravas, como ditava o costume, os

cuidados e amamentação dos filhos, “a mãe brasileira anulava-se, abdicando de seu papel de orientadora...” (p. 31). Sequencialmente a estes fatos, surge neste contexto, a presença e papel ativo da ama negra, que recebia como responsabilidade os cuidados totais do filho do senhor de engenho, o chamado “senhorzinho”.

Um costume da época era designar uma ou duas crianças negras, de sexo masculino com idades próximas, como companheiros de brincadeiras, considerados “os sacos de pancadas”. Sinaliza-se mais uma vez com esse exemplo, conforme aponta Ariès (1981), que a fantasia representada pelo brincar evidencia a realidade da época. O filho do senhor de engenho em suas brincadeiras usava a criança africana como escravo: “o melhor brinquedo dos meninos de engenho era montar a cavalo, em carneiros, mas na falta destes, eles usavam os próprios moleques”. (Kishimoto, 1993, p. 33).

Uma interessante constatação de Kishimoto (1993), quanto às brincadeiras infantis do período colonial no Brasil, refere-se à presença constante de uma forte incidência de maldade e violência latentes. Entende-se assim que ainda hoje, o brincar parece ter herdado a “dominação do branco sobre o negro” (p. 39). Caro leitor, você na sua infância já perdeu no jogo?! Qual foi seu castigo?! Alguma vez, já lhe ocorreu que a maioria das brincadeiras infantis tradicionais causa dor e/ou sofrimento naquele que perde o jogo? Pois é, que pessoa sendo criança ou adulto, ao brincar, ainda não levou um beliscão, um bolo na mão...? Isso mostra que também a violência e a dor são vivências adultas já adiantadas no modo de brincar infantil.

No engenho de açúcar, as crianças tinham o hábito de brincar em conjunto. Cita-se ainda que, juntos, brincavam e participavam das mesmas travessuras infantis. As brincadeiras unificavam as crianças brancas e negras. Tais atividades grupais possibilitaram o somatório de valores, tradições e costumes da etnia branca e negra e conseqüentemente aprimoraram o modo de brincar do período colonial no Brasil. Salienta-se que os meninos negros, quando

não observados por adultos, comandavam as criativas e diversificadas formas de brincar. Há indagações e alguns fortes indícios históricos de que tais brincadeiras possam ter também influenciado o modo de brincar dos pequenos curumins, nas diversas aldeias brasileiras da época. (Kishimoto, 1993).

O indígena, segundo a autora em lide, contribuiu significativamente para dimensionar a cultura dos jogos tradicionais pelo Brasil. A dança representa um forte elemento folclórico de tal cultura, bem como a representação de animais que se encontram misturados aos seus contos, cantos, e nos rituais místicos, intensificados “na memória social da infância”, (Kishimoto – 1993, p.60). Brincadeiras que envolvem o ambiente natural, como rios, matas e outros, são predominantes da cultura indígena. Um dos traços marcantes e diferenciais desta cultura é a constatação da forma diferenciada de educar os curumins. Não ocorrem agressões físicas nem verbais, as conversas são sempre em tom baixo, sem recriminações ou castigos, poucas coisas lhes são proibidas. A criança indígena, desde muito pequena, já acompanha os pais nas atividades diárias da aldeia, assim suas brincadeiras são imitações autênticas das tarefas dos adultos, possuem o gosto especial por brincar com animais e insetos. Infere-se que através do brincar a criança indígena, bem como qualquer outra, aprende de forma prática as mais diversas e variadas atividades do contexto social no qual está inserida.

O curumim inicialmente, como ressalta Koch-Grunberg (1976, citado por Kishomoto 1993), brinca com chocalho feito de casca de frutas ou unha de veado, ao engatinhar passa a brincar com pedrinhas ou pedaços de madeiras. Um dos brinquedos preferidos da primeira infância é manusear inseto amarrado a um fio. Torna-se relevante ressaltar, segundo a autora em foco, que os jogos não são exclusivos da infância indígena. Adultos e crianças dividem as mesmas tarefas e atividades. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. “Existem jogos dos indígenas e o significado de jogo

é distinto de outras culturas, nas quais a criança destaca-se do mundo adulto”, (Kishomoto, 1993, p. 72).

Neste fragmento acima descrito, salienta-se uma profunda interação com Ariès (1981) que pontua que na Idade Média os jogos e brincadeiras eram atividades pertencentes às crianças e adultos, todos juntos as executavam no mesmo espaço social, retratando uma época em que não existia separação entre o mundo infantil e o adulto.

Torna-se pertinente salientar que o histórico do brincar brasileiro tornou-se bastante enriquecido a partir da significativa contribuição indígena. Diversificados jogos, cantigas e brincadeiras, trazem como tema a natureza e /ou animais, sendo estes apreciados por qualquer criança, independente das raízes étnicas pertencentes. Ao estreitar o contato com a natureza, através do brincar, seja por imitação ou de modo real, possibilita-se à criança compreender seu universo natural, e conseqüentemente esta poderá ainda desenvolver a consciência da necessidade de preservação ambiental.

Com a transformação do cenário brasileiro de rural para urbano, o modo de vida da população sofreu fortes influências e diferenciações. Porém os jogos tradicionais infantis continuaram a figurar como brincadeiras muito usadas pelas crianças. Kishomoto (1993) relata que no início do século XX, São Paulo possuía ritmo de vida bastante pacato. As ruas paulistas eram espaços de socialização, lazer e integração. Tais locais eram preferidos por toda a população, principalmente as crianças, para passear, conversar e principalmente brincar. O brincar era bastante variado, diferenciando-se de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, citam-se: bolinha de gude, futebol, bonecas, rodas, pipas e cantigas de rodas, entre outras.

É possível inferir a partir dos relatos de Kishomoto (1993) que as crianças que vivenciam o brincar presentes e intrínsecos ao seu contexto social podem compreender melhor e interagir de modo mais eficaz no seu ambiente. As brincadeiras tradicionais infantis,

mesmo com as adaptações e modificações sofridas com intuito de adequá-la a atual realidade infantil, jamais poderão ser vivenciadas da mesma forma das crianças que brincavam anteriormente, ou seja, como uma forma lúdica de imitar sua própria realidade. O brincar, permeado pelos jogos tradicionais, era uma representação lúdica de um contexto, no qual as mesmas estavam inseridas. Só um pequeno curumim absorverá o verdadeiro significado de brincar de arco e fecha. As demais crianças ao usar este brinquedo apenas conseguirão compreender um pouco da cultura indígena.

Infere-se com base no exposto acima que a escolha do brinquedo e da brincadeira pela criança possui como referenciais os adultos de seu contexto. Verifica-se na atualidade que brincadeiras tradicionais que não são agregadas ao modo de vida das crianças, sequencialmente ao tempo, perdem seu espaço na preferência infantil. A explicação, segundo Tunes & Tunes (2001), atribuída a este aparente desinteresse infantil pelas brincadeiras tradicionais de culturas anteriores, deve-se à desvinculação e distância das mesmas do contexto do mundo adulto, pós-moderno.

Dos assuntos expostos até o momento, é possível compreender que existe uma relação direta entre brinquedo e cultura. Sequencialmente, no próximo capítulo discorre-se sobre o brincar compreendido como experiência cultural que possibilita desenvolvimento interpessoal à criança.

Capítulo 3

O Brincar como Experiência Cultural

“O brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definir a cultura com o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.”

Brougère, (2000).

O brincar caracteriza a primeira atividade cultural da criança. Por cultura é compreendido o modo através do qual as pessoas expressam seus comportamentos e/ou ações em determinado contexto social. (Machado, 2003).

A cultura, segundo o citado autor, salienta a convivência, a expressão, o brincar infantil, o trabalho e outras formas diversas do ser humano interagir no seu meio. O brincar representa um tipo de linguagem que tem sentido a partir da inserção da criança em determinada cultura. Este meio deve propiciar à criança condições e oportunidades para a ocorrência de brincadeiras, descoberta e os níveis de crescimento necessários à estruturação adequada na infância.

Dentro de seu nível de desenvolvimento, segundo Machado (2003), a criança, por meio do brincar, explora o mundo ao seu redor, mas também ocorre a aquisição e/ou ampliação dos sentimentos, percepção, idéias, fantasias dentre outros ganhos. Verifica-se que a aquisição de um repertório amplo e adequado possibilita crescimento ao nível interno e externo. O adulto desempenha um papel primordial na inserção e participação da criança na cultura de seu meio. Todas as ações e atitudes do adulto direcionadas ou não a criança, seja

por gestos, modo de falar, expressão facial, incentivos, entre outras, produzem significados, por estarem atrelados a uma cultura específica.

No âmbito social torna-se necessário à criança desenvolver habilidades que a possibilitem construir relações interpessoais adequadas, habilidades sociais, assertividade e empatia. Tais atributos pessoais são pontuados como base de sustentação para promoção de uma interação social adequada na cultura pós-moderna. (Falcone, 2000).

O adulto, segundo Machado (2003), contribui significativamente para direcionar a criança nas aquisições das habilidades sociais, salientadas acima. O mesmo pode ainda implantar os hábitos culturais necessários ao desenvolvimento e interação da criança com seu meio.

Como forma de contribuição ao assunto, Falcone, (2000, p. 69), especifica que “a conduta empática dos pais, caracterizada por manifestações de simpatia, compreensão, cuidados, aceitação, e sensibilidade, promove maior auto-estima e autoconfiança nos filhos, além de modelar comportamentos empáticos.” Argumenta ainda que a educação permeada por empatia resulta-se em formar pessoas mais motivadas, competentes e com melhor ajuste social.

A socialização, segundo Brougère. (2000), possui correlação direta com uma determinada cultura, cujos membros se apropriam dela a compartilham e a reproduzem. O confronto de imagens e representações imaginárias são os meios que possibilitam à criança participar dos elementos oferecidos pela cultura. Complementa-se ainda que “cada cultura dispõe de um banco de dados, considerado como expressivo dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.” (p. 40).

A proposta de junção do brinquedo à cultura, defendida por Brougère (2000), pontua que culturalmente o brinquedo deve ser visualizado na infância a partir de uma dimensão funcional e também simbólica.

A fragmentação do brinquedo quanto ao aspecto material e representativo segundo o autor em foco, possibilita uma análise mais precisa da dimensão simbólica do mesmo. Na forma material está contida a “originalidade” do brinquedo, é um objeto de significação própria, mas que continua sendo um objeto. O brinquedo possui significado por conter uma forma específica, que pode ter correlação com sua função. (Brougère, 2000).

Com intuito de melhor explicar tal pressuposto, situa-se que “no brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto, sem saber que o está fazendo (...) a criança atinge uma definição funcional de conceito ou de objeto”. (Vygostky 2003, p. 130).

A representação presente na dimensão simbólica viabiliza a inter-relação do brinquedo com o real, viabiliza-se assim ocorrências de situações que visam possibilitar a criança lidar com as diversas situações, estabelecidas por influência cultural. As representações da infância sob o ângulo de visão cultural estão direcionadas a criar na criança a representação de gênero, ou seja, o masculino e o feminino são enfatizados de forma e modos diferenciados. (Brougère, 2000).

É possível explicar esta demanda social, ao sinalizar que culturalmente, desde a primeira infância, ocorre separação de alguns brinquedos, ditos populares, como: *brincar de carrinho é coisa de menino e boneca é brincadeira de menina*.

A dimensão funcional defendida por Brougère (2000), permite analisar o brinquedo/objeto de forma a compreender sua significação, o valor simbólico pode exercer influencia na forma representativa do mesmo. Pontua-se como exemplo ilustrativo, o brinquedo “urso de pelúcia”, que tem valor funcional modificado pela cultura, assim o

símbolo de ferocidade do animal real é substituído no brinquedo por uma simbologia de proteção e afetividade.

Como forma de evidenciar a transmissão cultural do brinquedo, Pontes & Magalhães (2003), sintetizam algumas reflexões teóricas e metodológicas, e listam vários autores que enfocam suas abordagens sobre o assunto bem como tipos de aprendizagens que contribuem para explicar culturalmente a relação infância e brinquedo.

Com o objetivo de melhor identificar o brincar como experiência cultural, torna-se relevante discorrer sobre o modelo citado por Pontes & Magalhães (2003). Nesta unidade de análise, os citados autores defendem que os eixos que compõem o ato do brincar agregado a um contexto sócio-cultural são compostos por: grupo, estrutura da brincadeira, o jogador mais experiente e o aprendiz. Verifica-se que a inter-relação destes quatro eixos promove e/ou amplia na criança as relações interpessoais, necessárias ao desenvolvimento pessoal, social e cultural.

O modelo em foco sinaliza o grupo como o contexto social que possibilita satisfação das necessidades de seus membros, cita-se que: “qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social. A cultura da brincadeira é um fenômeno de grupo.” (Pontes & Magalhães, 2003, p. 4). Quanto à estrutura da brincadeira, os autores citados pontuam que a mesma é determinada a partir da consonância dos tópicos ou regras que compõem a brincadeira, tal ato é compreendido como uma forma infantil de transmissão cultural.

Na brincadeira é possível encontrar nove elementos estruturais, a saber: “propósito ou razão, procedimentos de ação, regras que governam a ação, número de jogadores requeridos, papéis dos participantes, habilidades e qualificação, padrões de interação dos participantes, cenário físico e ambiente necessário equipamento para sua prática.” (Sutton

Smith 1971, citado por Pontes & Magalhães, 2003). Acrescentam-se a estes elementos listados, as variações do brincar, bem como suas formas intermediárias.

O brincar compreendido como aprendizagem sócio-cultural segundo Pontes & Magalhães, (2003) poderá se tornar possível a partir da congruência dos elementos que configuram a base do modelo analisado. O jogador mais experiente e o aprendiz devem desenvolver no jogo um nível de compreensão aprendido, interação e parceria que permita participação ativa de ambas as partes.

Conclui-se com base nos diversos autores citados, com ênfase em Brougère (2000) que o brincar é então o eixo mediador que permite à criança vivenciar sua fase de desenvolvimento com espontaneidade e ao mesmo tempo interiorizar a bagagem cultural do seu contexto.

Como forma de fomentar uma discussão mais abrangente sobre a positiva contribuição do brincar, enfatiza-se no capítulo a seguir o papel do brincar como contribuinte do desenvolvimento infantil.

Capítulo 4

O Papel do Brincar para o Desenvolvimento

“Queremos provocar movimento... acreditamos que é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. (...). Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Chateau, (1987).

4.1 – Porque as crianças brincam?

O termo **Brincar** no dicionário da língua portuguesa significa: “1. entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer (...) 2. Distrair-se com jogos de criança, representando ou simulando algo ou ação” (Caldas, 2004. p. 117).

Para a criança, segundo enfatiza Santos (2006), o viver significa brincar. Atualmente tal afirmação é intensamente usada pelas mais diversas sociedades, nas quais parece existir uma aglutinação de criança e brinquedo como partes intrínsecas de um mesmo ser. É possível afirmar que os adultos (com pequenas exceções) visualizam a criança associando-a a seus brinquedos. O histórico da humanidade ao longo dos tempos salienta que a relação criança-brinquedo sempre existiu, é um fato do presente e se perpetuará pelo futuro.

A autora citada, de modo bastante enfático, provoca o seguinte questionamento: “**por que as crianças brincam?** Que características envolvem o brincar, que contagia todas as crianças, independentemente de idade, sexo, etnia, classe social, época ou cultura?” (p. 111). As tentativas de responder com precisão tais questionamentos produziram grandes

diversidades e diferenciados posicionamentos de estudiosos sobre o assunto enfocado. Enquanto alguns estudos salientam que as crianças brincam simplesmente por gostar de tal ato, acrescentando que o não brincar sinaliza algo de errado, outros se posicionam que o brincar representa uma forma infantil de exteriorizar agressividade e dominar angústias.

Com o intuito de melhor compreender o universo infantil permeado pelos subsídios lúdicos, e conseqüentemente, obter respostas que possam clarificar as inquietações suscitadas, Santos (2006), procura dar um embasamento teórico mais preciso e consistente em sua pesquisa. Salienta que “o brincar é enfocado tanto como fenômeno filosófico como sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico, pedagógico e também por outros ângulos de abrangência mais restrita e particularizada” (p. 111). Como seqüência ao fragmento acima, a autora sintetiza de modo breve cada enfoque.

Na visão filosófica, o brincar é entendido como um mecanismo contrário à racionalidade. Com base na definição do ser humano como razão versus emoção, a racionalidade sobressai como formadora da autodeterminação do indivíduo. Diante das mudanças processadas mundialmente, os diversos avanços científicos e tecnológicos provocam questionamentos, e abalam a estrutura filosófica firmada nos moldes racionais. Surge neste cenário a emoção com função de garantir a estabilidade necessária para um melhor ajustamento do ser humano em seu meio. Um novo paradigma surge como proposta de integrar: intelecto com espírito e razão, com emoção, com o intuito maior de consolidar o individual ao coletivo de forma produtiva. A ludicidade enquanto mecanismo subjetivo, afetivo, valorativo e sentimental, poderá ser compreendida como sinônimo de emoção. (Santos, 2006).

Do pressuposto pode-se inferir que a emoção tanto quanto a razão, deverá permear as ações humanas. “A criança sem a fantasia do brincar jamais terá o encanto, o mistério e a ousadia dos sonhadores, que só a emoção proporciona” (Santos, 2006, p. 112). A emotividade

infantil é exacerbada com uso da fantasia, dos sonhos (...) em toda e qualquer forma de brincar. O interdito do brincar desenvolve apenas a racionalidade, com repetições, rotinas, execuções de ordens e outras atividades de formas mecânicas e automáticas.

Verifica-se que Santos (2006, p. 111) ao afirmar que “para a criança, brincar é viver”, contradiz o enfoque filosófico, evidencia-se assim que os comportamentos infantis não podem ser apenas racionais sem a presença da emotividade. Considera-se com base nesta autora que a expressão lúdica possibilita vir à tona um ser humano composto de razão, emoção, conhecimento e sonho, ou seja, uma pessoa capaz de agir de forma melhor e mais adaptada diante da vida.

No enfoque sociológico, para a autora em foco, o brincar tem relação direta com a inserção da criança no social. Ao visualizar a sociedade e seus conhecimentos como base que molda os comportamentos dos grupos sociais, ao brincar, a criança neste meio, reproduz de modo lúdico, os conhecimentos adquiridos do mundo adulto. A criança ao brincar, assimila todo um arcabouço cultural e social, como: valores, crenças, costumes, regras, sistema de linguagem e outros. Esta abordagem versa que a pessoa só produz aquilo que tem relação com sua cultura. Como forma ativa de se fazer parte deste meio, a criança se reveste das atividades lúdicas, assim assimila a bagagem cultural necessária ao mesmo. O brinquedo é visto como objeto que produzido pelo homem, é disponibilizado para a criança. (Santos, 2006).

A visão sociológica aqui exposta é contrária a posição defendida por Kischimoto (1993), que versa, de modo geral, que a criança produz um significado pessoal para seus brinquedos. Mesmo aqueles que são produzidos pelos adultos, não necessariamente são usados com a mesma finalidade “vide bula” determinada por eles. Geralmente, as crianças são criativas e adaptam os brinquedos para atender às suas necessidades, expectativas e desejos.

Na visão psicológica, segundo Santos (2006), o brincar corresponde às fases do desenvolvimento infantil, e se define de modo diferenciado em consonância a modificações

do comportamento e na cognição da criança. O brincar possui associação direta com a formação da identidade, estrutura esta que necessita de interações amplas entre criança, família e sociedade. O enfoque psicológico compreende o brinquedo como uma das necessidades básicas que possibilita o equilíbrio biopsicossocial para a criança. O brincar então é visualizado com o mesmo espaço de importância como a necessidade de sono e de alimentação na fase infantil.

Do ponto de vista da criatividade, Santos (2006), argumenta que o brincar e o ato criativo sintetizam a busca e tentativa de descoberta de algo novo. O brincar garante o exercício da criatividade. Quando o ser humano (especialmente a criança) é impulsionado para desenvolver atos criativos, é levado a brincar com imagens, símbolos e signos, dando assim vazão ao todo seu potencial em forma de ludicidade. O brincar e o criar são dois atos que exigem iniciativa, coragem e autonomia frente a resultados desconhecidos. Infere-se que ambas as ações geram sempre situações novas e únicas, por exemplo, não é possível brincar com um mesmo jogo por duas vezes e vivenciar em cada momento uma mesma emoção de forma idêntica e genuína.

Do ponto de vista psicoterapêutico, a autora ressalta que o brincar objetiva a compreensão e reorganização dos comportamentos da criança emitidos no seu meio. Os profissionais de tal área sinalizam que o brincar é universal, significa o bem estar infantil, promove crescimento e garante satisfação na relação grupal. O brincar enquanto função terapêutica permite a criança colocar de modo natural e claro seus problemas, temores, medos, incertezas, sofrimentos. Sequencialmente contribui significativamente para aquisição de comportamentos adequados, afetivos, positivos e outros.

Do ponto de vista pedagógico, Santos (2006) relata que o brincar se apresenta como “uma estratégia poderosa para a criança aprender” (p.114). Ressalta que Froebel foi o primeiro a perceber que o brincar contribuía significativamente para desenvolver o físico, o

moral e cognitivo infantil numa relação direta com objetos culturais e a natureza. Na atualidade, o brincar tem sido cada vez mais utilizado na educação com subsidio pedagógico capaz de influenciar positivamente no campo da inteligência, evolução do pensamento e de todas as funções superiores, garantindo maior eficácia na construção do conhecimento.

Em síntese, a partir das diferentes abordagens, a autora conclui que o brincar permeia a vida do ser humano, especialmente na fase infantil. “Podemos afirmar que realmente **brincar é viver**, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação” (p. 115).

No entanto, um aspecto importantíssimo que deve ser pontuado é que o brincar infantil é uma atividade de caráter sério, não deve jamais ser compreendida como mero divertimento. Existem brincadeiras que ativam o sentimento de alegria, porém, muitíssimas outras atividades lúdicas geram sofrimento momentâneo, mas produzem desenvolvimento (Chateau, 1987).

Em acordo com o autor acima citado, Tunes & Tunes (2001) acrescentam que as atividades lúdicas infantis são situações vivenciais permeadas por sentimentos de alegria e também de sofrimento. Assim o brincar infantil se contrapõe à crença adulta, na qual se acredita que brincando a criança desenvolve uma atividade de puro prazer. O brincar infantil desencadeia ações que expressam sentimentos de frustrações e/ou sofrimentos e também permite observar a seriedade com que a criança executa a atividade lúdica. O exemplo citado pelas autoras é o de duas crianças brincando de “mãe e filha”. Em certo momento da situação “fantasiada”, a filha pede para comer a bala pertencente à criança que representa o papel de mãe. Sem alternativa diante do papel representado, a criança “mãe” cede e dá sua bala. Observa-se que a brincadeira foi executada pelas crianças com representação dos papéis de **modo sério e bem real**. Pode-se inferir que foi desencadeado um sentimento de frustração na

criança “mãe”, ao dar sua bala a outra criança “filha”, porém a seriedade de seu papel a impulsionou a agir de modo a perder algo, neste caso a bala.

Com o intuito de exemplificar mais ainda o assunto em foco, cita-se Chateau (1987, p. 21): “lembro-me o choro convulso de uma criança da escola maternal que **se dizia bicada** por um brinquedo de madeira **em que via um pato**, não havia absolutamente nenhuma fenda na madeira.” Este fragmento tem como objetivo levar o leitor, a partir de uma abstração situacional imaginária, entrar em contato com a seriedade da brincadeira e ao mesmo tempo perceber que o ato de brincar leva a criança a mergulhar num mundo profundo de fantasia, que a direciona a construir uma realidade pessoal, **pois o pato que a bicou era real no seu brincar.**

A função primordial do brincar é direcionar a criança a elaborar e consequentemente resolver situações conflituosas que vivencia no seu cotidiano. A brincadeira atinge esse objetivo porque cria contextos que favorecem o desenvolvimento das funções de observação, imitação e imaginação. (Vygotsky, 2003).

A criança brinca com intuito de atuar num mundo que esta além de sua idade, ou seja, o brinquedo é uma forma que a permite resolver os problemas, bem como se posicionar ativamente num contexto restrito aos adultos. A atividade lúdica possibilita a realização dos sonhos, desejos e demais necessidades infantis. No brincar, o imaginário cria e recria diversas situações com intuito de atender às necessidades vitais presentes na criança. (Zacharias, s/a).

A Psicologia, para Rocha (2000), entende que o brincar, de modo especial, o jogo de faz-de-conta é uma atividade essencial no desenvolvimento psíquico infantil. A abordagem histórico-cultural parte de tal pressuposto e reconhece que investigar o brincar infantil possibilita melhor compreensão “dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização” (p. 55).

Com base nesta abordagem, definida como uma perspectiva humana, com correlação direta entre cultura e o indivíduo, a citada autora enfatiza o estudo sobre a origem do brincar, questão já abordada no primeiro capítulo deste trabalho.

Como primeira questão delineada, pontua-se que sendo o jogo um modo histórico de promover mudanças grupais, é preciso evidenciar as diversidades nestes mesmos grupos.

A autora salienta que ao longo dos tempos ocorreram mudanças nos modos de brincar e também dos objetos lúdicos, numa imitação da realidade cultural de cada época e contexto histórico. Inicialmente havia fortes semelhanças entre objetos lúdicos e instrumentos para o trabalho coletivo. A relação trabalho versus lúdico gradativamente vai se distanciando em seus objetivos, cria-se assim as condições para o lúdico galgar um caminho histórico cheio de simbolismo que faz surgir o jogo de faz-de-conta. (Rocha, 2000).

As condições históricas contemporâneas, com sua infinidade de trabalhos e atividades produtivas, compõem o segundo questionamento de Rocha (2000). Ao entender que a infância se constitui e se constrói no social, como definir e direcionar os objetos e/ou ações primordiais ao brincar? Como resposta, a autora esclarece que os primeiros manuseios da criança com o objeto não são definidos como jogo. Inicialmente, a presença de um adulto e/ou outra pessoa que possa mediar à relação da criança com objeto é de fundamental importância.

O eixo ontogenético, numa análise da capacidade de brincar relacionada a outros processos psicológicos da pessoa, salienta o último questionamento levantado por Rocha, (2000). É pontuado que a atividade lúdica está presente na ontogênese, uma vez que a criança adquire com o desenvolvimento maturidades e coordenações refinadas. Tais aquisições são possíveis por terem relações diretas com os demais processos psicológicos.

Todas as constatações citadas até o momento ressaltam a profunda interação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Conforme esclarece Zacharias (s/a), as representações

lúdicas da criança, inicialmente são “simples”, e de acordo com a idade, o brincar estabelece um faz-de-conta cada vez mais sofisticado. Tal refinamento de comportamentos, segundo a autora, são evidenciados com intuito de auxiliar a criança a compreender situações conflituosas e também levá-la a assimilar os papéis de seu contexto social. Acrescenta-se ainda que este amplo quadro favorecido pelo brincar, desenvolve na criança pré-escolar, aprendizado e prática das regras e normas sociais; aprimora a capacidade de interação; aprende a lidar com limites e resistência a frustração.

Observa-se unanimidade entre os autores quanto o brincar ser uma necessidade infantil. Vale citar como síntese conclusiva Tunes & Tunes (2001, p. 83-84) que respondem à pergunta inicialmente suscitada: Por que as crianças brincam? “a criança brinca não porque isso lhe traga prazer, mas muito mais como uma iniciativa de procurar resolver, imediatamente, necessidades suas, o que nem sempre acontece, dado o modo como se estrutura a própria atividade.” Conclui-se, com Chateau (1987), que o brincar infantil representa um ensaio que antecipa as ações reais do mundo adulto.

Em todo o trabalho, vem-se adotando uma perspectiva histórico-cultural do brincar. Em seguida aprofunda-se um pouco mais acerca das contribuições específicas de Vygotsky e colaboradores para a compreensão deste fenômeno, especialmente no período pré-escolar.

4.2 – A Função da Brincadeira no Desenvolvimento Infantil sob o Prisma da Teoria Vygotskyana

Vygotsky (2003) defende a teoria de que a criança, na idade pré-escolar, através do brinquedo vivencia situações emotivas diversas. Afirma, no entanto que a presença de emoções generalizadas não significa necessariamente que ela compreenda as motivações que

dão origem ao jogo. O ato de brincar difere das demais atividades da criança. Segundo o autor, no período pré-escolar, a criança cria no brinquedo a situação imaginária, que possibilita a ela vivenciar na fantasia os contextos reais adultos.

De forma semelhante a esse posicionamento defendido por Vygotsky (2003), Leontiev (2001), salienta que o brincar infantil ganha sentido e objetividade no período de desenvolvimento compreendido como pré-escolar, neste momento o brinquedo surge, para a criança, como uma necessidade latente. A função dele é garantir à criança a possibilidade de participar e agir como adulto, executar as mesmas ações, porém de forma possível à sua faixa etária. A brincadeira passa então a ser visualizada como um tipo de substituição. A atividade lúdica permite que um objeto/fantasia (acessível), tome lugar do objeto real (interditado), através da brincadeira. Assim, através da fantasia, nas mãos da criança que brinca de “médico”, um palito de picolé se torna um termômetro para aferir a temperatura de seu “paciente”.

A fase de desenvolvimento infantil que compreende o período pré-escolar é visualizada como momento no qual a criança desenvolve uma rotina de atividades diversificadas e também discrepantes entre si. O autor justifica a presença desta confusão quanto às ações na criança, ao salientar que esta fase é bastante complexa e nela é desencadeada a urgência de satisfação das necessidades vitais infantis. Acrescenta ainda que as atividades cotidianas da criança, neste momento, não são direcionadas e/ou seqüenciadas por objetivos restritos à satisfação de suas necessidades vitais. A motivação do agir infantil, enquanto brinca poderá ser resultante do “conteúdo do processo real da atividade dada”, (Leontiev, 2001, p. 119).

A brincadeira, como atividade pré-escolar, contém, segundo Leontiev (2001), a estrutura adequada para desencadear o processo motivacional infantil. O autor salienta que a determinação do conteúdo da brincadeira é resultado da base perceptiva que a criança tem do

mundo dos objetos humanos. Esse estágio perceptivo representa a “tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos”, (p. 120).

Torna-se relevante ressaltar (com base na teoria Vygotskyana) que Baquero (1998), pontua que ao observar situações de brinquedos e situações escolares verifica-se o surgimento de determinados elementos comuns entre si. De tal contexto observa-se: “1 – presença de situação ou cenário imaginário (...); 2 – presença de comportamentos socialmente estabelecidos; 3 – presença de uma definição social da situação”, (p. 102-103).

É possível inferir, com base na citação, feita por Baquero (1998) que o resultado desta associação: escolar e ludicidade, com foco em situações que favoreçam o brincar e o imaginário podem gerar maturidade infantil, nos mais diversos níveis, principalmente no desenvolvimento e no campo das habilidades sociais. O autor resalta ainda que o lúdico favorece a educação ao pontuar: “na aprendizagem escolar, o desenvolvimento não passa pela imitação externa de modelos de comportamentos ou ações adequadas, mas pelo desenvolvimento interno de capacidades de controles cada vez mais complexas dos próprios comportamentos”. (Baquero, 1998, p. 103).

O brinquedo nesta fase de desenvolvimento, permite na criança a verbalização “eu mesmo”, que objetiva transformar o modo adulto de ação em atividade própria, possível de ser executada por ela. A expressão infantil: “me deixa” equivale ao “não faça” adulto. Consoante às citações, observa-se que não basta à criança observar a ação do adulto, ela necessita a seu modo vivenciar a situação, ou seja, assistir uma corrida de cavalos não é suficiente, a criança necessita estar na corrida, precisa ela mesma controlar o cavalo. Tal momento apresenta uma evidenciada contradição: a necessidade de ação sobre o objeto e a impossibilidade de condições reais de ação. Ocorre então o grande questionamento: como a criança poderá resolver este impasse? (Baquero, 1998).

Em resposta, Leontiev (2001), relata que uma forma de equacionar o problema é por meio da atividade lúdica, ou seja, o brincar sobressai então, como forma natural e genuína de aplacar a urgência apresentada. O autor sintetiza: “só no brinquedo as ações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do jogo podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”. (p. 122).

Com base na teoria Vygotskyana, Oliveira (1997), complementa que o brincar direciona a criança a agir num mundo imaginário, no qual ela é a autora da ação. O contexto situacional passa a ser estabelecido pela brincadeira, não pelo ambiente físico real. A autora exemplifica tal ponto de vista ao colocar que a criança, quando brinca de motorista de ônibus, dirige o “ônibus”, e neste ambiente lúdico construído por ela há o ônibus, o motorista, os passageiros e outros elementos. No brincar os objetos reais recebem nomeações favoráveis à brincadeira. Verifica-se então que todo este aparato infantil construído só será possível à criança pré-escolar se a mesma agir num mundo imaginário, ou seja, ao fazer uso da fantasia.

O jogo é compreendido como um subsídio que permite a criança acessar e ou dominar uma área mais ampla da realidade. O brinquedo na idade pré-escolar possui um papel determinante no desenvolvimento psíquico infantil. Porém para o ganho se tornar efetivo é necessário o conhecimento do objetivo, das regras, bem como o desenvolvimento do jogo. O ato de brincar será positivo apenas quando o adulto levar a criança a entrar em contato com a proposta lúdica do brinquedo em foco. Tal interação possibilitará à criança o controle do brincar e conseqüentemente ocorrerá desenvolvimento psíquico, intelectual e social. (Leontiev, 2001).

A função do brinquedo é auxiliar o processo e não o resultado da ação. Desta forma a motivação e o crescimento infantil surgem e/ou ampliam-se durante a execução do jogo ou brincadeira, porém o resultado em si (na maioria das vezes) não é o foco da ação, sendo recebido pela criança apenas uma conseqüência da atividade lúdica. Desta forma a criança ao

brincar de *polícia e ladrão*, tem sua maior motivação centralizada nas estratégias do agir, não necessariamente no momento crucial de pegar “o bandido”. “Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é competir, não vencer”. (Leontiev, p. 123).

Constata-se em Leontiev (2001) que o uso do brinquedo e o modo de brincar diferem de acordo com a idade da criança. Todo brinquedo possui em si uma essência psicológica, que permite ao observador “começar por examinar a real atividade da criança para, com isto, compreender as mudanças correspondentes em sua consciência”, (p. 125). A criança ao brincar traz à tona um conteúdo real, o mesmo representa as mudanças processadas na consciência infantil. A compreensão deste teor, suas representações e as identificações de efeitos contrários a esta consciência definem a linha principal da análise psicológica a ser investigada na infância.

Os jogos, de modo geral, apresentam relevante interesse psicológico, pois contribuem para desenvolver as características definidoras da personalidade infantil. Os jogos com regras fixas, que já incluem objetivos traçados, promovem diferenciação e compreensão dos objetivos da brincadeira, permitindo generalizações. As regras dos mesmos promovem o surgimento de habilidades sociais, bem como treino auto-avaliativo. Tal bagagem permite a criança obter uma avaliação própria de si mesma e de suas ações. Os jogos com objetivo contribuem de modo essencial para o desenvolvimento da psique infantil, pois introduzem um elemento moral na ação desencadeada na fantasia e conseqüentemente suscitam sua generalização para a vida real. (Leontiev, 2001).

Vygotsky (2003) afirma que o brinquedo ao envolver uma situação imaginária já deverá ser visto automaticamente como baseado em regras. Conclui que: “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém

regras de comportamentos, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. (p. 124).

O brinquedo, segundo Leontiev, (2001), especificamente, o jogo infantil, propicia o surgimento de uma situação lúdica imaginária. Ressalta, no entanto que o ato de brincar não é produto da situação imaginária, e sim da discrepância entre a operação e a ação. Argumenta ainda que no período pré-escolar, o brinquedo infantil possui existência da situação imaginária como uma característica essencial que representa o momento resultante da ação do brincar. É delineado, neste processo, a importância do papel lúdico, cuja função é levar a reproduzir uma ação específica. Ao desempenhar certo papel no brincar, a criança toma posse de uma função social adulta. Considera-se que a “unidade do papel do enredo e da regra do jogo, expressa a unidade ao conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar”, (p. 133). Acrescenta, porém que o papel lúdico, a situação imaginária e as regras não permanecem estáticos, podem sofrer alterações, evoluir, e/ou se modificar ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica pela criança.

De acordo com o exposto acima, Baquero (1998), complementa que o cenário imaginário propiciado pelo brinquedo produz na criança comportamentos regulares, cujos papéis representativos são específicos e evidenciam as regras de sua cultura.

O brinquedo sofre modificações, sua evolução se processa de uma situação inicial que possibilita liberdade de papéis e situações imaginárias até serem transformados em jogos com regras delimitadas. Em tais jogos o papel e o imaginário são contidos e/ou determinados. Os jogos com regras são introduzidos no cotidiano infantil a partir do momento em que a criança já possui domínio dos jogos tradicionais e já apresenta maturidade para compreender e obedecer às regras estabelecidas pelo jogo. (Leontiev, 2001).

Os “jogos limítrofes” representam o limiar entre os brinquedos clássicos do pré-escolar e a introdução de atividades não-lúdicas. São definidos como jogos didáticos, os quais

representam esgotamento da atividade lúdica e suas formas. Enquanto simples brinquedos, ao permanecer no contexto, acabam por perder seu poder motivacional, sequencialmente, terminam por se direcionar para os resultados, ou seja, a função se restringe ao produto da ação. (Leontiev, 2001)

O citado autor ressalta ainda que na fase pré-escolar, as ações e as operações da criança desenvolvidas no brincar, são de natureza real e social. Através destes atos lúdicos a criança assimila a realidade vivida. O brinquedo e a fantasia possuem associações por relações de reciprocidade, ou seja, o jogo desencadeia a fantasia, que por sua vez possibilita à criança acessar a realidade através do brincar.

Inferre-se a partir da síntese dos autores acima expostos que a teoria Vygotskyana, enfatiza que o brinquedo contribui para o desenvolvimento psicológico infantil. É enfatizado que o brinquedo não é a atividade predominante da criança, mas o mesmo leva a criança a vivenciar situações comportamentais, através da ludicidade, que estão além do habitual de sua idade. Isto é possível porque, segundo Vygotsky (2003), o brinquedo cria na criança a zona de desenvolvimento proximal. A mesma é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problema, e o nível potencial, determinado pela solução orientada por adulto. Enfim, pode-se concluir que o desenvolvimento infantil é facultado no brinquedo porque promove uma substituição da relação ação com significado (não possível à criança) para o eixo significado com ação, que torna possível à criança se posicionar. O brinquedo desenvolve também o raciocínio abstrato, necessário às fases posteriores do desenvolvimento.

Como conclusão ao tema abordado, o próximo capítulo tem como objetivo salientar que o uso de brincadeiras no contexto educacional possibilita melhor adequação na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Capítulo 5

O Brinquedo e a Criança no Contexto da Educação Infantil

“É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual extrema, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.”

Vygotsky, (2003).

A instituição de educação infantil como promotora do processo ensino-aprendizagem infantil, deve ter como objetivo promover conhecimento e inter-relação bem como garantir continuidade de desenvolvimento biopsicossocial à criança. Este espaço deve, portanto, facultar à criança integração e continuidade entre seu ambiente familiar e o social. Pautadas por um posicionamento cuidadoso no modo de atuar na educação pré-escolar, Tunes & Tunes (2001) salientam que o núcleo familiar é um espaço propício para a criança vivenciar a fantasia através do brincar. As atividades lúdicas permitem a ela, “por imitação”, desenvolver as atividades dos adultos, seja o pai, a mãe ou outras pessoas que se delegarem como referenciais adultos. Infere-se com base nos autores citados que o ato de brincar permite na criança a ocorrência de conteúdos cheios de situações imaginárias, responsáveis por ganhos no seu desenvolvimento pessoal e social.

Contudo, torna-se importante destacar, como bem pontuam Tunes & Tunes (2001), que o ambiente familiar descrito acima, no qual a criança encontra os meios e subsídios necessários para aquisições de maturidade e de autonomia pessoal, se encontra bastante reduzido e/ou fragmentado. Justifica-se tal afirmação, ao lembrar caro leitor, que atualmente

encontra-se diferenciadas dinâmicas familiares, nas quais é comum encontrar os pais com atividades laborais que os mantêm afastados de casa e das crianças por longo período do dia.

É possível levantar um questionamento, após exposição de tal quadro familiar: diante da ausência dos pais, a quem será atribuída à responsabilidade pelo desenvolvimento da criança na idade pré-escolar? A proposta escolar de educação infantil visa continuidade ao aprendizado transmitido no ambiente familiar?

Como forma de responder parte do questionamento, pontua-se: “todavia, é preciso ter em conta que esse espaço de participação da criança na vida do adulto, em família, vem sendo reduzido em proporção direta com a precocidade de seu ingresso em instituições de educação infantil.” (Tunes & Tunes, 2001. p. 87).

Diante de uma realidade social configurada por crianças muito pequenas já inseridas na escola, a educação infantil recebe como responsabilidade o dever de promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de cada educando, bem como complementar e/ou estruturar a identidade infantil, papel anteriormente designado à família.

Torna-se importante pontuar que a escola, a partir destas novas atribuições recebidas, deve possibilitar a ampliação e aquisição de novos repertórios comportamentais à criança, porém sua metodologia deve permitir continuidade no processo de desenvolvimento até então adquirido pela criança do seu núcleo familiar.

Conforme já discutido, a situação imaginária é propiciadora de comportamentos infantis que, intermediados por regras, possibilitam a satisfação dos desejos não realizáveis. A brincadeira representa o meio que permite à criança participar, de forma ativa, do universo do adulto. Este espaço conquistado pela fantasia torna-se mais amplo, mais representativo e mais significativo do que o mundo dos objetos que na infância ela tem acesso. (Rego, 1995).

A proposta pedagógica da educação infantil, segundo Tunes & Tunes (2001), deve priorizar o atendimento às necessidades da criança. Sua precisão e eficácia se estruturam a partir de três eixos, a saber:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto; 2. O que se refere às atividades tipicamente infantis, das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-o? 3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares? (p. 87).

Segundo as autoras em foco a presença dos três eixos acima citados determina um desenvolvimento adequado na criança. Se um desses eixos for ignorado pelos adultos, por outras crianças ou ela própria, a vivência desta criança, especificamente, se tornará empobrecida.

A educação que objetiva a produção de aprendizagem de forma lúdica, deve ter como base que:

Educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. (Dallabona & Mendes, 2004, p. 110).

A instituição escolar, segundo as autoras citadas, logrará o êxito acima descrito, se e somente se, os educadores reestruturarem suas práticas pedagógicas. Devem-se descartar a rigidez e a inflexibilidade, tão presentes em alguns contextos atuais escolares no modo de “fazer educação”.

Com a mesma concepção sobre educação, Queiroz & Martins (2002), complementam que a escola deve capacitar o educando a aprender, a fazer, a viver e a ser pessoa ativa a partir de sua inserção num determinado contexto social. De acordo com o exposto, é possível levantar um questionamento: Como é possível à criança pré-escolar desenvolver seu potencial cognitivo e adquirir habilidades condizentes ao ambiente social de inserção (a escola)? A possibilidade se concretiza através do brincar. Na educação infantil o planejamento deve ser subsidiado pelo lúdico, pois: “brincando a criança se torna espontânea, desperta sua criatividade e interage com o mundo interior e exterior.” (p. 07).

De modo geral a escola, segundo Almeida (2003), não permite a potencialização do aprendizado do educando. As metodologias contemplam conteúdos, de forma a direcionar o aluno a reproduzir experiências já validadas. O autor sintetiza seu pensamento, ao citar: “tolhe-se a liberdade de os alunos buscarem novos conhecimentos, novos caminhos, enquadrando-os em horários rígidos e estudos regulamentados.” (p. 64). A proposta de Almeida é que a escola deve resgatar o seu verdadeiro sentido, como ambiente que tem como característica o desejo de ensinar e de aprender, praticados de forma satisfatória, motivada e comprometida por ambas as partes: educador e educando.

A educação de caráter idôneo deve primar por suscitar na criança ações positivas que possam satisfazer suas necessidades orgânicas e intelectuais, que se classificam como: “necessidades de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança.” (Almeida, 2003. p. 24).

Com base nesta premissa educacional, Dallabona & Mendes (2004), complementam que a escola, ao desenvolver atividades lúdicas, contribui para o sucesso pedagógico, mas acima de tudo possibilita a ampla formação da criança enquanto cidadã. Os autores situam que o brincar no contexto escolar direciona a criança a produzir resultados mais imediatos e

significativos. Argumentam que a ação educativa adquirida no brinqueado, pelo educando, corresponde à aprendizagem escolar com dimensões mais amplas, pois envolve esferas sociais, cognitivas, relacionais e pessoais.

Como síntese conclusiva deste trabalho, torna-se relevante citar A. Besanson (citado por Ariès 1981, p. xii) que esclarece que “a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância (...), ela é uma pessoa, um processo, uma história que os psicólogos tentam reconstruir”.

Conclui-se com ênfase no fragmento acima que a criança como pessoa em processo de desenvolvimento, necessita do brincar como forma natural de melhor lidar com seu contexto social. A infância exige na atualidade, um olhar cuidadoso e diferenciado dos pais, familiares, educadores, psicólogos e todas as pessoas que compõem e contribuem de algum modo para formação de uma sociedade mais humanizada e possível à criança. Infere-se assim que o olhar voltado para a infância não deve ser fragmentado, porém completo de forma a incluir todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Considerações Finais

O conceito de infância historicamente é compreendido como uma construção social. O mesmo surgiu da necessidade de melhor definir a criança associando-a a determinada realidade social. Conclui-se assim que cronologicamente a infância não possui uma representação progressiva, linear e única nas diversas sociedades. Esse conceito está diretamente correlacionado às características socioculturais de cada população e época. Desta forma, o modo de visualizar, compreender e lidar com a criança são influenciados pela cultura de cada contexto social.

A infância sintetiza a fase de desenvolvimento, na qual o ser humano desenvolve e amplia seus conceitos e valores com auxílio dos objetos e dos adultos de seu meio social. A partir desta perspectiva compreende-se que o brincar permite à criança lidar com sua realidade de inserção.

Depois de realizada a diversificada pesquisa que embasou o presente tema, conclui-se que a brincadeira surge na criança como uma necessidade, a partir do momento que ela começa a desenvolver suas relações de âmbito social.

O brincar, conduzido de modo lúdico e criativo, possibilita à criança ampla compreensão e interação social, por permitir antecipadamente a ela acesso e reprodução de vivências pertencentes ao mundo adulto.

As brincadeiras são artefatos culturais que acompanham o percurso da humanidade através dos tempos. Assim como afirma Ariès (1981), brincadeiras individuais e coletivas são descritas como formas culturais dos contextos nos quais as crianças estão inseridas. Na sociedade estas tinham uma conotação diferente da atual, eram mais significativas do que simples divertimento das crianças. Brincadeiras e jogos serviam para consolidar os laços

coletivos e manter a população unida. Eram praticados por criança entre si e/ou com adultos, incluindo os jogos de azar.

Verifica-se que as atividades antigas se tornam cada vez mais obsoletas com o surgimento das novas tecnologias, porém as crianças, através do brincar, representam uma continuidade às tradições de outrora. Fato este que se evidencia no uso do brinquedo catavento que ainda hoje existe e continua a divertir o universo infantil.

O ato de brincar direciona ativamente a criança a produzir um sentido concreto a um objeto ou situação qualquer, infere-se que as ações vivenciadas de formas lúdicas descrevem na prática situações sociais conhecida pela criança.

Conclui-se que o brincar é uma forma simulada de representação da realidade social da criança. Este modo genuíno e prático de desvendar seu meio gera aquisições de aprendizagens significativas, as quais contribuirão ao longo dos anos para transformação da criança em adulto criativo, autônomo e autoconfiante.

A estruturação deste trabalho teve como embasamento teórico a abordagem de Vygotsky sobre a criança e sua relação com o brinquedo, da qual são salientados os ganhos para o desenvolvimento infantil. Com base neste autor torna-se possível concluir que a aquisição da capacidade lúdica na criança é facultada pela presença do outro a partir de uma relação social e cultural. As atividades desenvolvidas de forma conjunta permitem que as ações simbólicas floresçam e sejam captadas pela criança que as reproduzirá posteriormente no brincar. É possível acrescentar, a partir do exposto, que a criança como parte de um contexto social contemporâneo, recebe uma diversificada bagagem cultural. Quando já capacitada para diferenciar e qualificar os diversos objetos de seu meio, poderá de forma autônoma e independente suprir suas necessidades de brincar, de forma criativa e prazerosa.

A criança com idade inferior a três anos, para Vygotsky (2003), possui urgência de satisfação de suas necessidades, o auxílio do adulto poderá levá-la a realizar, substituir ou

adiar tais anseios. Complementa-se que na idade pré-escolar se dimensionam as tendências e desejos infantis. Neste período do desenvolvimento, a criança busca formas de realizar os desejos que são irrealizáveis. Através do simbólico, a criança desencadeia o ilusório imaginário que é facultado pelo mundo dos brinquedos, sua imaginação e as atividades infantis.

Conclui-se com base em Vygotsky (2003) que a aquisição de conhecimento tem origem no social e ao ser elaborado pela criança produz aprendizagem individual. Desta forma, o brincar é entendido como mediador, que promove a zona de desenvolvimento proximal – nível real versus nível potencial, o qual capacita e impulsiona a criança a lidar com seu meio social. Sintetiza-se desta teoria que a informação vem do meio social, é visualizada pela criança que a interioriza e posteriormente a reproduz através do ato de brincar.

A instituição escolar ao receber a criança em fase de construção de seu desenvolvimento, deverá pautar sua proposta político pedagógica de forma a garantir à criança um ensino-aprendizagem eficaz, dinâmico e prazeroso. Porém deve levar em consideração que o educando traz consigo todo um arcabouço de valores culturais e familiares que não podem ser ignorados.

A instituição escolar deverá realizar a promoção de educação sequencial à estrutura recebida do seio familiar – definido como o primeiro núcleo social de desenvolvimento da criança. Essa meta torna-se um dos grandes desafios da instituição de educação infantil. Deve-se ainda observar que o rompimento radical desta “bagagem” infantil, poderá propiciar na criança uma formação deficiente e alienada.

Como conclusão desse tema, salienta-se que os autores listados evidenciaram um quadro de relativo consenso sobre a contribuição do lúdico na educação. Torna-se pertinente finalizar com Vygotsky (2003), que teoriza que as situações lúdicas são essenciais para a aquisição de um aprendizado significativo na infância. Sua teoria sobre o brinquedo favorece

o cenário escolar de forma coesa e precisa. Para o autor em lide, o brincar tem um papel significativo e preponderante na constituição do pensamento da criança. O mesmo direciona o educando a reproduzir o contexto externo, conseqüentemente o internalizar, daí surge à produção de seu próprio pensamento. De tal pressuposto é possível concluir que o lúdico e a aprendizagem devem ser partes intrínsecas de uma única educação. Sendo que esta deve ser oferecida inicialmente na instituição de educação infantil, estendendo-se as demais séries que compõem o ensino fundamental.

Finaliza-se sintetizando que o brincar faculta desenvolvimento e aprendizado mais significativo na fase pré-escolar, por que permite à criança uma abrangência de construções e maturidade com dimensões biopsicossociais.

Referências Bibliográficas

Almeida, P. N. de. (2003). Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola.

Ariès, P. (1981). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC.

Ariès, P. (1981). Pequena Contribuição à História dos Jogos e Brincadeiras: História Social da Criança e da Família. (pp. 42 – 74). R.J: LTC.

Baquero, R. (1998). Vygotsky e a aprendizagem escolar: a zona de desenvolvimento proximal e o brinquedo. (pp.101-103). Porto Alegre: Artes Médicas.

Brougère, G. (2000). O brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez.

Caldas, A. (2004). Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Chateau, J. (1987). O jogo e a criança. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus.

Cascudo, L.C. (1958). Superstições e Costumes: Pesquisa e Notas de Etnologia Brasileira. Rio de Janeiro: Antunes.

Dallabona, S. R. & Mendes S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. (p. 107-112, vol. 1 n. 4 – jan. – mar). Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. 1415-6396.

- Falcone, E. (2000). A evolução das habilidades sociais e o comportamento empático. (p.49 – 78. V. 1). In: Silveiras, E. F. de M. e organizadores. Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil. São Paulo: Papirus.
- Heller, A. O (1960). O cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed.
- Kishimoto, T. M. (1993). Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes.
- Zacharias, V. L. C. F. (s/a). A criança e o faz-de-conta: uma abordagem do faz-de-conta e sua importância na educação pré-escolar. Disponível em:
<http://www.centrorefeducacional.com.br/fazcont.htm>
- Leontiev, A. N. (2001). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. (p. 119 – 142). In: Vigotskii L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- Machado, M. M. (2003). O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, M. K. de. (1997). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. (pp. 181 – 192). São Paulo: Scipione.
- Postman, N. O (1999). O desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia.
- Queiroz, T. D. & Martins, J. L. (2002). Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São

Paulo: Rideel.

Rego, T. C. (1995). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. R. J: Vozes.

Rocha, M. S. P.de M. L. da. (2000). Não brinco mais: a (dês) construção do brincar no cotidiano educacional. RS: UNIJUÍ.

Santos, S. M. P. dos. (2006). Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche Petrópolis, RJ: Vozes.

Tunes, E. &. Tunes, G. O (2001). O adulto, criança e a brincadeira. (v.1, n. 1, nov. p. 78-88).
In: Em aberto/ Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: o instituto.

Vygotsky L. S. (2003). A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky L. S. (2001). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.